

Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии

С. Е. Башмакова

аспирант Городского ресурсного центра одаренности Московского городского психолого-педагогического университета

Статья представляет собой аналитический обзор исследований зоны ближайшего развития (ЗБР). Выделены основные направления отечественных и зарубежных исследований, проведен анализ концепции скаффолдинга — американского воплощения идеи ЗБР. Показано, что несмотря на тесную связь ЗБР и скаффолдинга, эти понятия нельзя считать идентичными: скаффолдинг — зона инициативы взрослого, его обучающего воздействия, подстроенного под индивидуальные возможности ребенка, ЗБР — пространство сотрудничества ребенка и взрослого, созданное инициативой ребенка с помощью взрослого. В статье делается вывод, что при всей широте и глубине имеющихся исследований проблема взаимосвязи индивидуальных стратегий деятельности ребенка в ЗБР с развитием его интеллектуальных способностей остается малоизученной. Именно эта проблема является наиболее важным аспектом дальнейшего изучения ЗБР не только с точки зрения видов помощи, оказываемой взрослым ребенку, но с точки зрения типов стратегий освоения ЗБР ребенком.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, интеллектуальное развитие, обучение, взаимодействие, стратегии освоения зоны ближайшего развития.

Зона ближайшего развития (ЗБР) — одно из наиболее эвристичных понятий культурно-исторической психологии. Оно стало ключом к открытию нового подхода к пониманию детского развития, а значит, ознаменовало начало новой эры, стало новой научной парадигмой педагогической психологии. Ценность и привлекательность этой идеи в том, что, рассматривая развитие как непрерывный процесс, а не конечный результат, она позволяет обучению выйти на новые горизонты: важно не то, что ребенок умеет, а то, чему он может научиться с помощью взрослого. Таким образом, целью обучения является не «дотягивание» учащихся до определенного уровня, а само их движение, сам способ приобретения новых знаний и умений.

Зона ближайшего развития, по Выготскому, определяет не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания психические функции: «То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно». Понятие зоны ближайшего развития является прямым следствием закона высших психических функций, лежащего в основе всей культурно-исторической теории: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз — как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка» [3, с. 387]. Переход от коллективной формы деятельности к индивидуальной осуществляется благодаря процессу интериоризации, пронизывающему и обеспечивающему весь ход детского развития.

В противоположность классической психологии, которая определяла развитие как процесс социализации, адаптации (от индивидуального к социальному), культурно-историческая теория рассматривает развитие как процесс индивидуализации (от социального к индивидуальному), «как единый процесс саморазвития» [5, с. 9]. Л. С. Выготский, как и Ж. Пиаже, рассматривал ребенка как активного создателя своего собственного знания, однако, в отличие от Пиаже, теория которого известна как когнитивный, или индивидуальный конструктивизм, Выготский делал акцент на роли социальных взаимодействий в обучении и развитии. Такой подход часто обозначается как социальный конструктивизм [32; 33].

К сожалению, Л. С. Выготский не успел завершить разработку концепции зоны ближайшего развития, однако, чувствуя грандиозный потенциал этого понятия, отмечал, что оно применимо не только к интеллектуальной сфере ребенка, но и к другим сторонам детской личности, потому что «развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми» [5, с. 34].

Основные направления исследования ЗБР в отечественной психологии

Хотя любая классификация является условной, в отечественной психологии можно выделить следующие направления.

ЗБР как диагностический метод

Понятие ЗБР первоначально было разработано Л. С. Выготским как метод диагностики, поэтому наиболее изучено именно в этом аспекте. Основным показателем развития здесь является обучаемость, т. е. переход от совместного выполнения действия к самостоятельному [6; 13].

Д. Б. Эльконин использовал идею ЗБР как основу периодизации психического развития детей [20]. Социальная ситуация развития создает зону ближайшего развития, вызывающую к жизни новообразования следующего возрастного этапа.

Н. Л. Белопольская [1] выделяет в ЗБР когнитивный и эмоциональный компоненты, отмечая важность положительной мотивации и эмоционального подкрепления. Такой подход реализует идею единства аффекта и интеллекта, положенную Л. С. Выготским в основу детского развития. Эта связь динамична, аффект и интеллект влияют друг на друга на всех ступенях психического развития, всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта. Иначе говоря, развитие аффективно-потребностной сферы является основой развития интеллекта, а развитие интеллекта порождает изменения в аффективно-потребностной сфере [4].

ЗБР как основной принцип построения систем обучения

Впервые ЗБР была применена в системе поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина [7], созданной для работы с неуспевающими учениками. Критерием успешности обучения в ЗБР здесь является переход от развернутого выполнения действия к сокращенному.

М. Г. Ярошевский отмечал, что «обучение — это не просто источник информации, но “рычаг”, который поднимает мышление учащегося на более высокий уровень» [21, с. 283]. Такие «рычаги» были разработаны создателями систем развивающего обучения. В частности, в системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова основной функцией обучения является создание «необходимых зон ближайшего развития, которые бы превращались со временем в требуемые новообразования» [9]. Авторы отмечают важность становления субъекта учебной деятельности в процессе освоения зоны ближайшего развития. «Развитие возможно лишь в том случае, если происходит учение и научение... учение и только оно составляет тот процесс, внутри которого, как в некоей форме, осуществляется развитие. И лишь пока человек чему-нибудь учится, он развивается. Вне учения нет развития, учение (а следовательно, и обучение) есть форма развития» [8, с. 616]. «Развитие субъекта происходит в самом процессе его становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т. е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя» [9]. Основой субъектности в данной концепции является рефлексия.

Л. В. Занков [10], создавая свою систему развивающего обучения, осознавал внутреннюю связь

зоны ближайшего развития с психическим развитием детей. Именно поэтому одним из основных принципов его дидактической системы стало обучение на высоком уровне трудности. Такой подход дает возможность наиболее точно определить зону ближайшего развития каждого ученика, при этом увидеть не самую доступную ее часть, но предельную границу, за которой начинается область актуально недоступного. Кроме того, через ощущение преодоления трудности включаются мотивационно-потребностная и эмоционально-волевая сферы учеников. Таким образом, в данной системе помимо идеи зоны ближайшего развития реализуется принцип единства аффекта и интеллекта, который, согласно Л. С. Выготскому, лежит в основе развития ребенка.

Взаимодействие позиций взрослого и ребенка в пространстве ЗБР

Е. Е. Кравцова указывает, что ЗБР можно расширять и углублять посредством изменения позиций взрослого в общении с ребенком [16]. Ж. П. Шопина экспериментально доказала, что трансформация ЗБР в зону актуального развития связана со сменой ребенком позиции в общении со взрослым: от позиции превосходства взрослого через позицию «на равных» к позиции превосходства [19].

Л. Ф. Обухова и И. А. Корепанова отмечают, что, несмотря на то, что в классической концепции Л. С. Выготского ЗБР определяется дозированной помощью взрослого в виде подсказок, наводящих вопросов и т. п., помощь не сводится только к этому. Она включает в себя реализованную в различных позициях взрослого (взрослый-активный, взрослый-нейтральный, взрослый-«неумеха» и др.) актуализацию активности самого ребенка по освоению им нового предметного действия, проявляющейся в ориентации на схему действия, реальных и выкарных пробах, различных типах речевых высказываний, скоростных и временных особенностях действия. Помощь взрослому в пространстве ЗБР ребенка задает смысл и обеспечивает эмоциональную поддержку действий ребенка, обеспечивает операционально-технический компонент осуществления действия [14; 17].

Данный подход существенно расширяет представление о процессе взаимодействия ребенка и взрослого в ЗБР. Становится очевидной важность позиций участников взаимодействия. Однако в представленных исследованиях анализируется влияние позиции взрослого на позицию ребенка, что, несомненно, верно, но при этом верно и обратное: позиция ребенка во многом определяет позицию взрослого. Этот аспект взаимодействия раскрывает направление исследований В. К. Зарецкого, который описывает ЗБР как сферу, образованную совокупностью векторов, проходящих через «точку» трудности и очерчивающих разнообразные возможности направления развития ребенка (когнитивное, личностное и др.) В связи с этим В. К. Зарецкий предлагает рассматривать ЗБР в более широком контексте: чем

взрослый может помочь ребенку, используя ситуацию, когда ребенок не может справиться самостоятельно с некой трудностью, но может сделать это во взаимодействии со взрослым? Какие еще процессы развития содержатся в ЗБР [11]?

Развивая мысль Выготского, автор разделяет деятельность в ЗБР на две составляющие: первая — освоение предметного материала, вторая — преодоление трудности как таковой. Таким образом, ребенок является одновременно субъектом освоения учебного материала и субъектом преодоления собственных трудностей. Соответственно, существуют две ЗБР: зона освоения учебного материала и зона самостоятельного преодоления трудностей.

Такое разделение, на наш взгляд, является не вполне правомерным: ведь если ребенок не преодолевает трудности в процессе освоения учебного материала, значит, он не находится в зоне ближайшего развития. Поэтому нельзя считать, что это две зоны, это два взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимовлияющих процесса, происходящих одновременно в пространстве ЗБР.

Анализируя возможные виды помощи взрослого, В. К. Зарецкий отмечает, что подсказки, наводящие вопросы и демонстрация образца не обеспечивают развития, так как не дают возможности качественного преобразования, ребенок сам не совершает путь, его приводят к точке назначения. Иначе говоря, это способ приобретения знаний, умений и навыков, но не способ развития мышления. Кроме того, такая стратегия обучения подавляет и личностное развитие ребенка — он не приобретает «опыта самостоятельного преодоления трудностей» [там же, с. 102]. Автор отмечает, что такое обучение представляет собой воздействие, но не сотрудничество, которое является ключевым в концепции ЗБР. Именно сотрудничество является основной отличительной характеристикой зоны ближайшего развития: только обучение, основанное на сотрудничестве, способно вести за собой развитие [2; 9; 11; 12; 18].

В связи с этим Г. А. Цукерман [18] говорит о необходимости описывать ЗБР не на языке содержания задач, а на языке видов помощи (типов взаимодействия), которые помогают ребенку решить задачу, и выделяет два возможных типа взаимодействия:

1) взаимодействие, в котором помощь взрослого выполняет функцию «строительных лесов» (то, что в зарубежной психологии называется «scaffolding»). Такой тип взаимодействия обеспечивает усвоение, но не порождение знания. Поэтому такое взаимодействие характерно для зоны актуального обучения, но не развития;

2) взаимодействие, инициированное ребенком, где он выступает как субъект освоения действия, осуществляемого лишь с помощью взрослого. Это и есть выход в зону ближайшего развития.

Таким образом, по Г. А. Цукерману, ЗБР — «особая форма взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка» [18, с. 61].

Основными характеристиками ЗБР автор называет характер детской инициативы, тип детских ожиданий по отношению к учителю, установки, реализуемые ребенком в учебной ситуации. Иначе говоря, развитие заключается не в усвоении знания, а в способе его порождения и использования — это выход на новый уровень взаимодействия в связи с изменением характера детской инициативы.

Основные направления исследований ЗБР в зарубежной психологии

Изучение влияния социального и индивидуального на развитие ребенка

J. Valsiner [38] предложил разделять ЗБР на две части: *зону свободного движения* (Zone of Free Movement) и *зону поощряемых действий* (Zone of Promoted Action). Valsiner обосновывал такое деление тем, что развитие происходит как в результате индивидуальной активности человека, так и благодаря социальному сопровождению. Зона свободного движения задается социумом, она основана на системе культурных знаков общества и сформирована взаимодействием с ними.

Зона свободного движения — это самостоятельные действия ребенка. Она характеризуется получением новой информации и ее переработкой, вхождением ребенка в различные ситуации, способствующие его продвижению через препятствия и ограничения, возникающие во взаимодействии со средой. Социум направляет развитие ребенка, ставя его перед необходимостью решать определенные задачи. Valsiner утверждает, что по мере развития ребенка, ZFM усваивается, обеспечивая структуру для индивидуального мышления и чувствования с помощью знакового опосредствования. *Зона поощряемых действий* — это действия, одобряемые взрослым, но не обязательные к выполнению. Взрослый «подталкивает» ребенка к тому, чего не хватает в зоне свободного движения. Система взаимодействия этих двух зон и составляет ЗБР.

B. Rogoff [36] изучал становление действия при поддержке взрослого в неформальных ситуациях (мать-младенец, мастер-подмастерья). Автор делает акцент не на содержании обучения, а на способе приобретения новых знания и умений. Основным условием успешности обучения в ЗБР автор называет структурирование задачи взрослым, так как оно позволяет ученику действовать на высшем уровне его возможностей. Также Rogoff отмечает, что обучение должно основываться на актуальном уровне развития.

N. Mercer [34] вводит понятие «зона интерпсихического развития» (intermental development zone), отражающее коммуникативный процесс, происходящий в ходе совместной деятельности между обучающим и обучаемым. Таким образом, смысловым центром ЗБР становится общение, а не сам учебный материал.

M. Cole & A. Nicolopoulou отмечают, что в ЗБР происходит не только передача знаний, но и их по-

рождение [28]. Авторы смещают акцент с результата на процесс.

R. Fabes & C. L. Martin указывают, что именно в этой зоне человек обладает наибольшим потенциалом для обучения новому [29]. Исследователи обращают внимание на индивидуальные свойства учеников, включая понятия потенциала и готовности к обучению, которые дают основания полагать, что можно сильно ускорить и облегчить обучение ребенка, если правильно определить ЗБР: «ЗБР учащегося — это уровень, трудный ровно настолько, чтобы не вызвать фрустрацию или потерю мотивации» [39, с. 42].

Изучение значения мотивационного и аффективного компонентов для ЗБР

L. S. Goldstein отмечает, что успехи детей при выполнении задания зависят не только от их знаний и способностей, но во многом определяются мотивацией и эмоциональными ожиданиями [30].

D. Abbot отмечает важность аффективного компонента для ЗБР, поскольку ЗБР предполагает ситуацию совместного действия; развитие самоидентичности; доброжелательные взаимоотношения; «помогающие» действия; активность каждого участника [22].

В данном направлении соединяются две важнейшие идеи культурно-исторической теории — понятие зоны ближайшего развития и принцип динамического единства аффекта и интеллекта.

Скаффолдинг

Практическое использование понятия ЗБР в зарубежной психологии осуществляется с помощью *скаффолдинга* (scaffolding), основатели которого D. Wood, J. Bruner & G. Ross определяют его как процесс, позволяющий ребенку найти решение проблемы или выполнить задание, с которым он не может справиться самостоятельно. Как правило, скаффолдинг описывается посредством указания на виды помощи, которые в большей или меньшей степени помогают ребенку решить задачу [40].

G. Jacobs определяет скаффолдинг как способ, посредством которого учителя или сверстники снабжают учеников средствами, необходимыми им для обучения [31].

В рамках концепции скаффолдинга исследователи выделяют такие типы помощи, как «показ» действия, устное указание ошибки, прямая устная инструкция. Взрослый инициирует деятельность ребенка и одновременно подхватывает и оформляет целесообразные проявления инициативы ребенка. Задача взрослого — дать ребенку действовать максимально самостоятельно.

Ряд исследователей изучают природу и качество помощи, которая оказывается более продуктивной для развития [23; 26; 27; 37]. E. Vodrova & D. Leong отмечают, что качество взаимодействия ребенка и взрослого является определяющим в процессе скаффолдинга [23]. D. Tzuriel указывает, что изменение степени и качества помощи взрослого в процессе скаффолдинга обеспечивает успешность выполнения задания ребенком [37]. Многие исследователи

отмечают важность чувствительности взрослого к актуальным потребностям и возможностям ребенка в процессе обучения [24; 26; 27; 29].

Некоторые исследователи считают скаффолдинг ограничением ЗБР. Интересна позиция J. Stone, который объясняет узость термина «скаффолдинг» прежде всего его метафоричностью, отмечая также метафоричность самого понятия ЗБР [39].

И. А. Корепанова, М. А. Сафронова, анализируя соотношение понятий обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг, предлагают считать обучаемость возможностью осуществления и продвижения в пространстве ЗБР ребенка, которая проявляется при правильно выстроенном скаффолдинге [15]. Используя метафоричность данных понятий, авторы представляют процесс развития ребенка как процесс строительства здания, где «обучаемость — одна из возможностей самого здания к новым изменениям, скаффолдинг — леса, по которым строители (взрослые) будут строить здание, размер этих лесов — расстояние, отделяющее настоящее здание от возможного результата» [там же, с. 81]; оно и является зоной ближайшего развития.

J. Lave & E. Wenger считают упрощенным в концепции скаффолдинга представление о детско-взрослом взаимодействии — ребенок здесь выступает как пассивный получатель прямых инструкций учителя, что в корне противоречит понятию ЗБР, основной характеристикой которой является сотрудничество [38].

Таким образом, несмотря на то что скаффолдинг, как и ЗБР, описывается через виды помощи, оказываемой ребенку, их нельзя считать идентичными понятиями: скаффолдинг — зона инициативы взрослого, его обучающего воздействия, подстроенного под индивидуальные возможности ребенка, ЗБР — пространство сотрудничества ребенка и взрослого, созданное инициативой ребенка с помощью взрослого.

Заключение

Несмотря на огромную популярность, ЗБР остается наиболее изученным и все-таки недостаточно понимаемым понятием культурно-исторической психологии [24]. Кажется, нет такой области психологии, в которой оно бы не изучалось и не применялось. Идея ЗБР используется как диагностический метод, как метод работы с неуспевающими учениками, в проектировании учебно-воспитательного процесса в различных системах развивающего обучения и др. Однако вопрос о влиянии *способов* освоения ЗБР ребенком на ход его интеллектуального развития по-прежнему остается открытым.

Многие исследователи отмечают важность активной позиции ребенка для эффективности обучения, однако важна не только сама по себе активность, а стратегия, выбираемая ребенком для освоения ЗБР. Выбор стратегии напрямую связан с потребностной сферой ребенка, поэтому для понимания ЗБР необ-

ходимо учитывать его потребности. Именно они являются ключевым фактором развития способностей, именно ими во многом определяются особенности деятельности ребенка в зоне ближайшего развития. Этот аспект на данный момент недостаточно изучен.

Литература

1. Белопольская Н. Л. Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопросы психологии. 1997. № 1.
2. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2006.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
5. Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2006.
6. Варданян Г. А. К вопросу о критерии оценки «зоны ближайшего развития» // Научное творчество Л. С. Выготского и современность. М., 1981.
7. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М., 2005.
8. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к кн.: Дж. Х. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
10. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. 3-е изд., дополн. М., 1999.
11. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
12. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2002. № 2.
13. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М., 1976.
14. Корепапова И. А. Структура и содержание зоны ближайшего развития ребенка в процессе становления предметного действия: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
15. Корепапова И. А., Сафронова М. А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. № 2.
16. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основания зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4.
17. Обухова Л. Ф., Корепапова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6.
18. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
19. Шопина Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002.
20. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
21. Ярошевский М. Г. Лев Выготский. М., 1989.
22. Abbot D. The zone of proximal development: an inquiry into its nature and metaphor experiment, 1996.
23. Bodrova E., Leong D. J. Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development // Literacy Teaching and Learning. 1998. Vol. 3. № 2.
24. Burch J. R. A study of examining the impact of scaffolding young children's acquisition of literacy in primary grade: A dissertation for the degree of doctor of philosophy / J. R. Burch. Louisiana State University, 2007.
25. Chaiklin S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Cambridge University Press, 2003.
26. Chak A. Adult sensitivity to children's learning in ZPD / A. Chak // Journal for the Theory of Social Behaviour. 2001. Vol. 31. № 4.
27. Cheyne J. A. Dialogue, Difference, and the «third voice» in the ZPD / J. A. Cheyne, D. Tarulli // Theory and Psychology. 1999. № 9.
28. Cole M., Nicolopoulou A. Activating the zoped: activity systems and development // Finland, 1999.
29. Fabes R., & Martin C. L. Exploring development through childhood. Boston, 2001.
30. Goldstein L. S. The relation zone: the role of caring relationships in the coconstruction of mind/ L. S. Goldstein// American Educational research Journal. 1999. Vol. 36. № 3.
31. Jacobs G. Providing the scaffold: a model for early childhood/primary teacher preparation // Early Childhood Education Journal. 2001. Vol. 29. № 2.
32. Krause K., Bocher S. & Duchense S. Educational Psychology for Learning and Teaching. Australia, 2003.
33. McDevitt T. M. & Ormrod J. E. Child Development and Education. N. J., 2002.
34. Mercer N. Developing dialogues // Wells G., Claxton G. (Ed.) Learning for life in the C21st: sociocultural perspectives on the future of education. Oxford: Blackwell, 2002.
35. Newman D., Griffin P., Cole M. The Construction Zone: Working for Cognitive in School. Cambridge University Press, 1989.
36. Rogoff B. Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. N.Y., 1990.
37. Tzuril D. Dynamic assessment of young children: educational and intervention perspectives // Educational Psychology Review. 2000. Vol. 12. № 4.
38. Valsiner J., Van der Veer R. The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation // Cocking R. R., Renninger K. A. (eds.). The Development and Meaning of Psychological Distances. Hillsdale, N. J., 1993.
39. Verenikina I. Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research / Conference papers, International Education Research Conference. Auckland, New Zealand, 2003 / Australian Association for Research in Education [site] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>.
40. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Child Psychiatry. 1976. № 17.

Exploring the Zone of Proximal Development in Russia and Abroad

S. Ye. Bashmakova

postgraduate student at the Resource Centre for Giftedness, Moscow State University of Psychology and Education

The article gives an analytical review of researches on the zone of proximal development (ZPD). It describes the main research trends in Russia and other countries as well as analyzes the concept of «scaffolding» — the American interpretation of the ZPD idea - showing that although the two concepts are closely related, they cannot be considered identical. The article concludes that, despite a wide range of conducted researches, the correlation between a child's individual activity strategies in ZPD and his/her intellectual development is still poorly explored. It is this problem that's in the focus of the author's attention.

Keywords: zone of proximal development, intellectual development, learning, interaction, ZPD acquisition strategies.

References

1. *Belopol'skaya N. L.* Komponenty zony blizhaishego razvitiya u detei // *Voprosy psihologii*. 1997. № 1.
2. *Vygotskii L. S.* Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem // *Vygotskii L. S. Psihologiya razvitiya rebenka*. M., 2006.
3. *Vygotskii L. S.* Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii // *Vygotskii L. S. Sobr. soch.*: T. 3. M., 1983.
4. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech' // *Sobr. soch.*: V 6 t. T. 2. M., 1982.
5. *Vygotskii L. S.* Problema vozrasta // *Vygotskii L. S. Psihologiya razvitiya rebenka*. M., 2006.
6. *Vardanyan G. A.* K voprosu o kriteriiy ocenki «zony blizhaishego razvitiya» // *Nauchnoe tvorchestvo L. S. Vygotskogo i sovremennost'*. M., 1981.
7. *Gal'perin P. Ya.* Lektsii po psihologii. M., 2005.
8. *Gal'perin P. Ya., El'konin D. B.* K analizu teorii Zh. Piazhe o razvitiy detskogo myshleniya. Posleslovie k kn.: Dzh. H. Fleivell. *Geneticheskaya psihologiya Zhana Piazhe*. M., 1967.
9. *Davydov V. V.* Problemy razvivayushogo obucheniya. M., 1986.
10. *Zankov L. V.* Izbrannye pedagogicheskie trudy. 3-e izd., dopoln. M., 1999.
11. *Zareckii V. K.* Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2007. № 3.
12. *Zinchenko V. P., Mesheryakov B. G.* Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski ishodnaya edinica psihicheskogo razvitiya // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2002. № 2.
13. *Ivanova A. Ya.* Obuchaemost' kak princip ocenki umstvennogo razvitiya detei. M., 1976.
14. *Korepanova I. A.* Struktura i sodержanie zony blizhaishego razvitiya rebenka v processe stanovleniya predmetnogo deistviya: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
15. *Kravtsova E. E.* Kul'turno-istoricheskie osnovaniya zony blizhaishego razvitiya // *Psihologicheskii zhurnal*. 2001. № 4. T. 22.
16. *Obuhova L. F., Korepanova I. A.* Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' // *Voprosy psihologii*. 2005. № 6.
17. *Cukerman G. A.* Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashee zonu blizhaishego razvitiya // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2006. № 4.
18. *Shopina Zh. P.* Psihologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizatsii zony blizhaishego razvitiya: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2002.
19. *El'konin D. B.* K probleme periodizatsii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // *Voprosy psihologii*. 1971. № 4.
20. *Yaroshevskii M. G.* Lev Vygotskii. M., 1989.
21. *Abbot D.* The zone of proximal development: an inquiry into its nature and metaphor experiment, 1996.
22. *Bodrova E., Leong D. J.* Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development // *Literacy Teaching and Learning*. 1998. Vol. 3. № 2.
23. *Burch J. R.* A study of examining the impact of scaffolding young children's acquisition of literacy in primary grade: A dissertation for the degree of doctor of philosophy / J. R. Burch. Louisiana State University, 2007.
24. *Chaiklin S.* The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Cambridge University Press, 2003.
25. *Chak A.* Adult sensitivity to children's learning in ZPD / A. Chak // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 2001. Vol. 31. № 4.
26. *Cheyne J. A.* Dialogue, Difference, and the «third voice» in the ZPD / J. A. Cheyne, D. Tarulli // *Theory and Psychology*. 1999. № 9.
27. *Cole M., Nicolopoulou A.* Activating the zoped: activity systems and development // Finland, 1999.
28. *Fabes R., & Martin C. L.* Exploring development through childhood. Boston, 2001.
29. *Goldstein L. S.* The relation zone: the role of caring relationships in the coconstruction of mind/ L.S. Goldstein// *American Educational research Journal*. 1999. Vol. 36. № 3.
30. *Jacobs G.* Providing the scaffold: a model for early childhood/primary teacher preparation // *Early Childhood Education Journal*. 2001. Vol. 29. № 2.
31. *Krause K., Bocher S., & Duchense S.* Educational Psychology for Learning and Teaching. Australia, 2003.
32. *McDevitt T. M. & Ormrod J. E.* Child Development and Education. N. J., 2002.
33. *Mercer N.* Developing dialogues // Wells G., Claxton G. (Ed.) Learning for life in the C21st: sociocultural perspectives on the future of education. Oxford: Blackwell, 2002.
34. *Newman D., Griffin P., Cole M.* The Construction Zone: Working for Cognitive in School. Cambridge University Press, 1989.
35. *Rogoff B.* Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. N.Y., 1990.
36. *Tzuril D.* Dynamic assessment of young children: educational and intervention perspectives // *Educational Psychology Review*. 2000. Vol. 12. № 4.
37. *Valsiner J., Van der Veer R.* The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretation // Cocking R. R., Renninger K. A. (eds.) The Development and Meaning of Psychological Distances. Hillsdale, N. J., 1993.
38. *Verenikina I.* Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research / Conference papers, International Education Research Conference. Auckland, New Zealand, 2003 / Australian Association for Research in Education [site] <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf>.
39. *Wood D., Bruner J., Ross G.* The role of tutoring in problem solving // *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*. 1976. № 17.